

Fejes József Balázs – Szűcs Norbert

HÁTRÁNYKOMPENZÁLÁS ÉS SZAKMAI IDENTITÁS

HÁTRÁNYOS HELYZETŰ FIATALOKAT TÁMOGATÓ MENTORPROGRAM HATÁSA A PEDAGÓGUSSÁ VÁLÁS FOLYAMATÁRA

BEVEZETÉS

A hazai tanárképzés területén számos újítás történt az utóbbi években, ugyanakkor a képzés megreformálása korántsem tekinthető befejezettnek. Jelen írás a gyakorlati tanárképzés átalakításának lehetőségeit elemzi, elsősorban a hátrányos helyzet kedvezőtlen hatásainak mérséklésére fókuszálva. Megítélésünk szerint a pedagógusjelöltek hátránykompenzáló programokba való bevonása egyedülálló lehetőséget biztosít a hallgatók fejlődéséhez, e kezdeményezések továbbá kedvező hatást gyakorolhatnak az oktatási egyenlőtlenségek csökkentésére, egyrészt rövidtávon, az iskolában aktuálisan jelentkező feladatok megoldásában való részvételen keresztül, másrészt hosszú távon, a megfelelően felkészített pedagógusok által.

Írásunkban áttekintjük az új képzési struktúra kínálta kereteket, majd amellet érvelünk, hogy a tanárképzés megújításában előnyös lehet egy problémacentrikus megközelítés követése, mely során központi jelentőséget kaphat a tanulói hátrányok kompenzálása. Ezt követően a szegedi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram feltáró jellegű vizsgálata alapján, az első évében (2007/2008) részt vevő pedagógusjelöltekkel (25 fő) készült mélyinterjúk néhány kérdését elemezzük az említett témák figyelembe vételével.

AZ ÚJ KÉPZÉSI STRUKTÚRA KÍNÁLTA LEHETŐSÉGEK

A bolognai-rendszerű képzés tanári mesterszintjéhez kapcsolódó új szabályozás¹ a korábbinál jóval komolyabb szerepet szán a gyakorlati képzésnek, hiszen az eddigi, általában 2-4 hetes tanítási gyakorlat mellett megjelenik egy hat hónapos gyakorlati félév is. A gyakorlati képzés súlyának növekedését a tanári mesterképzéshez tartozó kreditek megoszlása is szemléletesen mutatja: a pedagógiai-pszichológiai tárgyak 40, a szakmódszertan 7, míg a gyakorlati félév 30 kredit értékű munkát jelent. A pedagógiai-pszichológiai tárgyak 40 kreditéből további 3 kreditet érnek

¹ Az oktatási miniszter 15/2006. (IV. 3.) OM-rendelete az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről.

gyakorlathoz kötődő kurzusok, valamint a szakmódszertan 7 kreditéből 3 kreditet tesz ki a vezetőtanár irányításával, az adott szakképzettség területén végzett 60 óras gyakorlat, mely magában foglalja legalább 15 óra önálló megtartását. A féléves gyakorlat hospitálást, tanítást, tanítási időn kívüli feladatok ellátást, adatgyűjtést, illetve a tapasztalatszerzés szakszerű dokumentálását írja elő a vezetőtanár és a felsőoktatási tanárképző szakember folyamatos irányítása mellett. A tanári mesterképzésre előkészítő kurzusok felvételére is lehetőséget kínál az új struktúra a képzés első hároméves ciklusában, 10 kreditnyi értékben, így összesen 87 kreditet tesznek ki a tanári pályára felkészítő tanulmányok.

Az eddigiekben felvetett problémák jó részére a képzés új rendszere, főként a rezidensképzésnek is nevezett gyakorló félév választ kínál. A tanítási gyakorlat rövidségét mindenképpen megoldja, illetve lehetőséget kínál további problémák kiküszöbölésére, így elsősorban a nézetek, az elméleti és gyakorlati tudás együttes kezelésére, amennyiben megfelelően képesek biztosítani a felsőoktatási intézmények az elméleti és gyakorlati képzés időbeni ütemezését, a gyakorlóiskola és a tanárképző intézmény együttműködését. Az első ciklus 10 kreditű előkészítő kurzusai segíthetnek a hallgatói döntések megalapozásában, a pályaszocializáció megkezdésében, illetve lehetőséget biztosítanak a reflektív gyakorlat megvalósításához.

Ugyanakkor nyitva hagyott kérdés, hogy milyen kontextusban, milyen probléma köré szerveződhet e gyakorlati képzés, milyen tevékenységeket lássanak el a pedagógusjelöltek az iskolákban a gyakorlati félév során.

A HÁTRÁNYKOMPENZÁLÁSRA FÓKUSZÁLÓ TANÍTÁSI GYAKORLATOK LEHETSÉGES ELŐNYEI

A tanárképzés reformja az egyik központi témája a hazai neveléstudománynak az utóbbi években, a diszkussziókban ugyanakkor viszonylag ritkán jelennek meg tartalmi elemek. Jóllehet a módszertani kultúra megújításának említése gyakori, eddig kevés szó esett arról, hogy tartalmi szempontból, illetve a gyakorlati tevékenységek terén mit is kellene megváltoztatni. Bár a reflektív² és gyakorlatorientált³ pedagógusképzés tekintetében egyaránt számos előremutató kezdeményezés található a hazai szakirodalomban, úgy véljük, ezek hatékonysága egy problémacentrikusabb megközelítéssel tovább fokozható. A kérdés az tehát,

² Dudás Margit, „A pályaszocializáció segítségének lehetőségei a tanárképzés kezdeti szakaszán,” *Pedagógusképzés* (2000): 1-2. szám. 84-99.; Györgyiné Koncz Judit, „Reflektív gondolkodásra nevelés a tanítóképzésben,” in *A pedagógusképzés megújítása*, szerk. Kopp Erika, (Budapest: Gondolat, 2006), 39-55.

³ Balassa Katalin, „Iskolai kísérlet a vezetőtanári munka és a tanítási gyakorlat tartalmi megújítására,” *Magyar Pedagógia* (1998): 3. szám. 169-186.; Józsa Krisztián–Nagy Lászlóné–Zsolnai Anikó, „Lépések egy gyakorlatorientált tanárképzés irányába,” *Új Pedagógiai Szemle* (2001): 6. szám. 25-32

hogy melyek legyenek azok a problémák, melyekre egy problémacentrikus, kevésbé dekontextualizált tanárképzés alapozható. A következőkben amellet érvelünk, hogy a tanulói hátrányok kompenzálása több szempontból is alkalmas lehet egy problémaalapú gyakorlati képzés kereteinek kijelölésére.

A TANULÓK KÖZÖTTI KÜLÖNBSÉGEK FIGYELEMBE VÉTELE

A kedvezőtlen családi háttér és az iskolai sikertelenség kapcsolata jól dokumentált jelenség a neveléstudományi, szociológiai szakirodalomban, a nemzetközi vizsgálatok szerint azonban ez az összefüggés hazánkban extrém mértékben érvényesül, a hátrányos helyzetű tanulók hátrányait iskolarendszerünk nem képes mérsékelni, sőt, tovább erősíti azokat. A PISA-vizsgálatokban részt vevő országok közül hazánkban hat a legerősebben a családi háttér a tanulók iskolai teljesítményére, elsősorban a kedvezőtlen családi körülményekkel rendelkező tanulók egy iskolába, osztályba sűrítésén keresztül.⁴ A szelektivitás mérséklésére deszegregációs,⁵ integrációs törekvések indultak,⁶ melyek egyértelműen az iskolák tanulói összetételének heterogenitása irányába mutatnak, bár ennek hatása még csak néhány településen, iskolában érzékelhető, számos településen ezzel ellentétes irányú folyamatoknak lehetünk tanúi.⁷ Hasonló irányú kezdeményezések indultak meg a gyógypedagógiai ellátást igénylő, eddig elkülönítve oktatott tanulók egy részének esetében is.⁸ Ezenkívül a tanulói csoportok összetételének változását idézheti elő a

⁴ OECD, *Knowledge and skills for life. First result of OECD Program for International student assesment (PISA)*, (Párizs: OECD, 2001); OECD, *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003*, (Párizs: OECD, Párizs, 2004); OECD, *PISA 2006. Science competencies for tomorrow's word. Volume 1: Analyses*, (Párizs: OECD, 2007)

⁵ Kerülő Judit, „Az integráció és szegregáció kérdése egy iskolabezárás kapcsán,” *Új Pedagógiai Szemle* (2008): 2. szám. 12-29.; Kerülő Judit – Mayer József, „Méltányosság – befogadás,” in *Oktatás és képzés 2010. Műhelybeszélgetések 2007*, szerk. Krémó Anita, (Budapest: Oktatási és Kulturális Minisztérium, 2008), 54-74.; Nagy Judit, „Önkormányzati szerepvállalás az integrációs folyamat megvalósításában,” in *Kéz a kézben. A hódmezővásárhelyi modell, egy lehetséges válasz a XXI. század közoktatási kihívásaira*, szerk. Nagy Judit, (Hódmezővásárhely : Commitment Köznevelési Kht.,2008), 15-41.; Nagy Judit és Szűcs Norbert, „A „Hódmezővásárhelyi Modell” (Az oktatási struktúra átalakítása a hátrányos helyzetű csoportok iskolai sikeressége érdekében),” *Háló: a Szociális Szakmai Szövetség hírlevele* (2007): 9. szám. 11.

⁶ Kézdi Gábor – Surányi Éva, *Egy sikeres iskolai integrációs program tapasztalatai* (Budapest: Educatio, 2008); Szűcs Norbert, „Méltányos és gazdaságos. A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók integrációjának szükségessége,” in *Kéz a kézben. A hódmezővásárhelyi modell, egy lehetséges válasz a XXI. század közoktatási kihívásaira*, szerk. Nagy Judit, (Hódmezővásárhely : Commitment Köznevelési Kht.,2008), 5-15.;

⁷ Havas Gábor, „Esélyegyenlőség, deszegregáció,” in *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*, szerk. Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia, (Budapest: Ecostat, 2008)

⁸ Papp Gabriella, „Az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek integrált oktatása, nevelé-

demográfiai hullámvölgy is, mely a csökkenő gyermekszám miatt érdekeltté teszi az iskolákat a kevésbé sikeres tanulók megtartásában, ennek hatása azonban ismét nagyban függ a „helyi iskolarendszer” szelekciós mechanizmusaitól.⁹

A tanulók közötti különbségek kezelése a pedagógiai elmélet és gyakorlat egyik alapproblémája, mely az említett törekvések, változások következtében a korábbi-nál is nagyobb figyelemre tett szert napjainkra. Ezzel összefüggésben kap központi szerepet a módszertani kultúra változásának szükségessége, a differenciálás hangsúlyozása és a családi háttér szerepe is, hiszen a teljesítménykülönbségek jó része a tanulók szocioökonómiai státuszával magyarázható, így a módszertani váltás kontextusaként indokoltnak látszik a hátrányos helyzet témakörének felhasználása.

Iskolarendszerünk szelektív, szegregáló mechanizmusainak hatásaitól nehéz elkülönítenünk a tanárképzés hiányosságaira visszavezethető problémákat, ugyanakkor az nem kétséges, hogy a képzés jelenleg nem készít fel arra, hogyan lehet az eltérő társadalmi státuszú gyermekeket személyre szabott módon oktatni, különösképpen a szegényebb társadalmi rétegek gyakran súlyos tanulási problémákkal küzdő gyermekeit.¹⁰ Bár a pedagógustársadalomról e téren nehéz lenne átfogó képet alkotni, szelektív iskolarendszerünk működéséből következően pályára lépésük kezdetén jó részük valószínűleg nem rendelkezik tapasztalatokkal a hátrányos társadalmi rétegekkel kapcsolatban, ahogyan a társadalom többsége sem.¹¹ A roma tanulók esetében mind a pedagógusok,¹² mind a pedagógusjelöltek¹³ részéről egyértelműen látható az igény ilyen irányú felkészítésre.

TÖBBLET TERHEK, TANÓRÁN KÍVÜLI TEVÉKENYSÉGEK

A hátrányos helyzetű, tanulási problémákkal küzdő tanulók egy intézményben, csoportban való összesűritése többek között azért vezet gyengébb oktatási minőséghez, mert a tanulási nehézségekkel küzdő gyermekek arányával párhuzamosan nőnek a pedagógusok munkaterhei. Ez önmagában is csökkenő színvonalat ered-

se hazánkban,” in *Tanulmányok a tanulásban akadályozottak pedagógiája és határtudományai köréből*, szerk. Szabó Ákosné, (Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, 2008), 215-224

⁹ Berényi Eszter–Berkovits Balázs–Eröss Gábor, szerk., *Iskolarend. Kiváltság és különbségtétel a közoktatásban* (Budapest: Gondolat, 2008)

¹⁰ Csapó Benő, Fazekas Károly, Kertesi Gábor, Köllő János és Varga Júlia, „A foglalkoztatás növelése nem lehetséges a közoktatás átfogó megújítása nélkül,” *Élet és Irodalom* (2006): 8.

¹¹ A társadalmi elkülönülés kérdését szemléletesen érzékelteti Babarczy Eszter írása. Babarczy Eszter, „A szegénységnek nincs rovata,” *Népszabadság*, (2005. 12. 12.): 16.

¹² Nagy Mária, „Cigány tanulók az iskolában. A tanárok beszélnek,” *Magyar Pedagógia* (2002): 3. szám. 301-331.

¹³ Géczy János–Huszár Zsuzsanna–Sramó András–Mrázik Julianna, „A romákkal kapcsolatos beállítódás vizsgálata tanárjelöltek körében,” *Magyar Pedagógia* (2002): 1. szám. 31-62.

ményezhet a többletmunka miatt, de ehhez gyakran hozzáadódik a tanári kontraszelekción, vagyis a jobb alkupozícióban lévő, és valószínűleg eredményesebb pedagógusok kedvezőbb munkakörülményeket biztosító iskolába, osztályokba kerülnek.¹⁴ A többlet terhek enyhítésére kínálhatnak lehetőségeket a jól szervezett hátránykompenzáló programok, melyek összeköthetők a pedagógusképzéssel, hiszen egyébként is deklarált cél a képzés ilyen irányú reformja. Az oktatás személyre szabott formáinak alkalmazásába, a tanulói teljesítmények nyomán követésébe megfelelő szervezésével tapasztalataink szerint bevonhatók a pedagógusjelöltek.¹⁵

További kiindulópont lehet a hátránykompenzáló programok tekintetében az oktatáshoz szorosabban vagy lazábban kötődő iskolai programok szervezése, mely a tanári munkaterhek növekedésével valószínűleg legelőször szorul háttérbe. Az extrakurrikuláris tevékenységek a külföldi tapasztalatok szerint jelentős részben befolyásolhatják az iskolához való viszonyt, a tanulási motivációt, különösen azoknál a tanulóknál, akiket tanulmányi kudarcok veszélye fenyeget, a hátrányos helyzetű és roma tanulók oktatásának sikertelenségével kapcsolatban pedig leggyakrabban éppen a motiváció problémáját említik a pedagógusok.¹⁶ A nemzetközi szakirodalom számos megelőző és problémakezelő programról ad számot, melyek többek között a lemorzsolódás és az agresszív viselkedés mérséklése, valamint a szociális kapcsolatok fejlesztése terén értek el sikereket.¹⁷

¹⁴ Ezt igyekszik orvosolni többlet-finanszírozással a 2008. január 1-jétől igényelhető pedagógus illetmény-kiegészítés (l. 23/2009 OKM rendelet). *Kertesi Gábor – Kézdi Gábor*, „Általános iskolai szegregáció. Okok és következmények,” in *A társadalom peremén*, szerk. *Kertesi Gábor*, (Budapest: Osiris Kiadó, 2005), 317-376.

¹⁵ A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók teljesítményének emelését célzó programok egyértelműen a személyre szabott oktatási formák ösztönzésének irányába mutatnak (pl. HEFOP 2.1.4; 2.1.4/B; 2.1.5; 2.1.5/B; 2.1.7; 2.1.8 pályázatok, TÁMOP 3.3.2; 3.3.3 pályázatok, Integrációs Pedagógiai Program, Útravaló Ösztöndíj), az ezekhez köthető felzárkóztató és adminisztrációs tevékenységek tapasztalataink szerint azonban gyakorta jelentenek nehézséget a pedagógusoknak.

¹⁶ Fejes József Balázs, „Roma tanulók motivációját befolyásoló tényezők,” *Iskolakultúra* (2005): 11. szám. 3-13.; Fejes József Balázs – Józsa Krisztián, „A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében,” *Magyar Pedagógia* (2005): 2. szám. 85-105.; Fejes József Balázs – Józsa Krisztián, „Az iskolai eredményesség és a tanulási motiváció kulturális jellemzői. Roma és többségi tanulók összehasonlítása,” *Iskolakultúra* (2007): 6-7. szám. 83-96.

¹⁷ Az extrakurrikuláris programok hatásának részletes, módszertani fejlesztésre is alkalmas elemzése a hazai neveléstudományi szakirodalomban szinte példa nélküli. I. Eccles, J. S. – Templeton, J., „Extracurricular and other after-school activities for youth,” *Review of Education* (2002): 1. szám. 113–180.; Feldman, A. F. – Matjasko, J. L., „The role of school-based extracurricular activities in adolescent development: a comprehensive review and future directions,” *Review of Educational Research* (2005): 2. szám. 159–210.

Az extrakurrikuláris tevékenységektől nem független további kedvező hatást jelenthet a pedagógusok, pedagógusjelöltek és a tanulók között létrejövő mentori kapcsolat, melyet egyre több hazai program igyekszik kiaknázni.¹⁸ A hátrányos helyzetű fiatalok esetében a szociális és affektív területen egyértelműen kimutathatók e kapcsolatok előnyei, míg a tanulmányi eredmények tekintetében nem ilyen világos a helyzet, részben a kutatások hiányosságai, illetve a vizsgált programok eltérő céljai miatt. Habár néhány felmérés az osztályzatok tekintetében is tapasztalt pozitív változást, a különbségek mértéke nem számottevő.¹⁹ Megjegyezzük ugyanakkor, hogy a tanulmányi eredmények nem adnak megbízható képet a tanulók tudásáról, illetve az alacsony iskolai végzettségű és általában rossz magatartás jeggyel rendelkező tanulók tudását gyakran alulértékelik a pedagógusok.²⁰ A jól szervezett iskolai mentorprogramok tehát feltételezhetően eredményesek lehetnek a tanulmányi felzárkóztatás területén is a szociális és affektív területek kedvező irányú változásait kiaknázva.

AZ ATTITÜDÖK, NÉZETEK FORMÁLÁSA

A pedagógusok attitűdje, nézetei a hátrányos helyzetű tanulók oktatásával, illetve az integrációs kezdeményezésekkel összefüggésben kevésbé kutatott terület, ahogy a multikulturális szemlélet vizsgálata sem tartozik a hazai kutatások kurrens irányjai közé.²¹ Bár az eddigi vizsgálatokból keveset tudunk, a rendelkezésre álló adatok azt mutatják, hogy az integráció céljaival nincs teljes mértékben tisztában a pedagógusok jelentős része, gyakorta összemosódik a hátrányos helyzetű és sajátos nevelési igényű tanulók iskola integrációja, illetve a roma kisebbség társadalmi integrációja. Mivel a szegregáció felszámolása elsősorban az oktatáspolitikai által irányított folyamat, mely számos esetben sérti a középosztálybeli szülők – vélt vagy valós – érdekeit, az integráció sikerének központi szereplőjeként a pedagógusoknak kulcsszerepe lehet a társadalmi elfogadás megteremtésében. Ez termé-

¹⁸ Az eddigi vizsgálatok szerint pozitív hatások leginkább az egy évnél hosszabb mentori kapcsolatok esetében mutathatók ki, ugyanakkor a találkozások gyakorisága, illetve a kapcsolat minősége valószínűleg nagyban befolyásolja az eredményeket. Fejes József Balázs–Kasik László–Kinyó László, „Bevezetés a mentorálás kutatásába,” *Iskolakultúra* (2009): 5-6. szám. 53-67.

¹⁹ Fejes József Balázs–Kasik László–Kinyó László, „Bevezetés a mentorálás kutatásába,” *Iskolakultúra* (2009): 5-6. szám. 53-67.

²⁰ Csapó Benő, „Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályzatok?,” in *Az iskolai tudás*, szerk. Csapó Benő, (Budapest: Osiris Kiadó, 2002), 45–90.

²¹ Bár a roma tanulók oktatásával kapcsolatban számos pedagóguskutatás napvilágot látott, a vizsgálatokban kevés figyelmet fordítanak a szegénységből eredő, illetve etnikai jellemzőkkel magyarázható jelenségek, valamint a szegregált oktatás következtében kialakuló problémák megkülönböztetésére. Így gyakran nem világos, hogy a pedagógusok véleménye csak a roma, vagy a nagyobb populációt átfogó hátrányos helyzetű tanulókra vonatkoznak, illetve mennyiben kötődnek a szegregált iskolák kedvezőtlen hatásrendszeréhez.

szetesen feltételezi a hátrányos helyzet és az iskolai sikeresség összefüggésének, valamint a gyakorlati kezeléséhez szükséges megoldási módoknak az ismeretét, illetve a pedagógusok önbizalmát ezek alkalmazásával kapcsolatban.

A KUTATÁS RÉSZLETEI

A SZEGEDI DESZEGREGÁCIÓS INTÉZKEDÉS ÉS HALLGATÓI MENTORPROGRAM

Interjúink kontextusát a szegedi deszegregációs intézkedés, és az intézkedést támogató Hallgatói Mentorprogram jelenti. A deszegregációs lépés keretében egy többségében roma, illetve hátrányos helyzetű tanulók által látogatott általános iskolát szüntettek meg, a tanulókat tizenegy szegedi általános iskolába integrálták. A legtöbb tanulót befogadó iskolába 22 gyermek került, a legkevesebbet fogadó intézménybe 7, egy-egy osztályba pedig legfeljebb 3 tanuló. Az intézkedést kísérő problémák enyhítésére egy pedagógusokból és egy pedagógusjelöltekből álló mentorhálózat került kialakításra.

A város vezetése a deszegregációs intézkedés részeként állított fel egy mentori rendszert, elsősorban a bezárt iskola pedagógusaiból. Így a tanulókkal eredeti iskolájukból a legtöbb esetben tanárok is áthelyezésre kerültek (továbbiakban: mentortanár) a diákok felzárkóztatása, beilleszkedésük elősegítése céljából. Összesen 16,5 mentortanári és fejlesztő pedagógusi státuszt hoztak létre a tizenegy befogadó iskolában. Minden intézményvezető önállóan alakította ki a mentortanárok feladatkörét, de természetesen a tanulók beilleszkedésének elősegítése, felzárkóztatása, a szülőkkel való kapcsolattartás, az egyéni problémák kezelése állt a munkaköri leírások fókuszában.

A tanulók beilleszkedésének további támogatására a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézete két helyi civil szervezettel, a Dél-Alföldi Regionális Társadalomtudományi Kutatási Egyesülettel és a Lakhatás Iskolázottság Foglalkoztatottság Közhasznú Egyesülettel együttműködve pedagógusjelöltekből álló mentorhálózatot szervezett, a Roma Education Fund pénzügyi támogatásával. A Hallgatói Mentorprogram²² keretében a Szegedi Tudományegyetem pedagógusjelöltjei (továbbiakban: mentorhallgató) segítik a megszüntetett intézmény tanulóinak szociális és tanulmányi integrációját a befogadó iskolák mentortanárainak,

²² Részletesen I. Fejes József Balázs – Szűcs Norbert „Hallgatói Mentorprogram. A szegedi deszegregációt támogató pilot program első évének tapasztalatai,” *Új Pedagógiai Szemle* (2009): 61-75.; Szabó Diána, „Integrált diákok mentorálása,” *Fejlesztő Pedagógia* (2008): 77-82.; Szűcs Norbert „Kvalitatív technikák a deszegregáció szolgálatában. Módszertani összefoglaló egy bezárásra kerülő, szegregáló iskola érdekhálójának a vizsgálatáról,” in *Társadalom és épített környezet*, szerk. Szilágyi Tamás – Zámolyi Ferenc (Szeged – Wien: DARTKE – IVA, Dél-Alföld Társadalma 2., 2007), 41-52.

fejlesztő pedagógusainak irányításával.²³ A mentorhallgatók beosztását az adott iskolába átkerülő tanulók létszámához igazították a program vezetői, úgy, hogy átlagosan 3-4 mentorált tanulót osztottak egy hallgatóra.

A mentorhallgatók a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézete által szervezett, a projektet kísérő két féléves képzésben vettek részt, melynek keretében egyrészt a hátrányos helyzetű és roma tanulók oktatásának helyzetével, továbbá a mentoráláshoz szükséges információkkal ismerkedhettek meg; másrészt az iskolai mentorálás során hasznosítható anyagok gyűjtése, kidolgozása történt e szeminárium során. Emellett a kurzus fórumot biztosított az iskolai munka tapasztalatainak közreadására, illetve e tapasztalatokra építve a mentorálás hatékonyságának növelésére.

KUTATÁSI KÉRDÉSEK

Feltáró jellegű kvalitatív kutatásunk keretében a mentorprogram első évében (2007/2008) résztvevő pedagógusjelöltekkel készült mélyinterjúkat elemezzük. Jelen tanulmány szempontjából releváns kérdéseink:

- milyen területen járulhat hozzá a pedagógussá válás folyamatához kezdeményezésünk,
- milyen nehézségeket érzékelnek a hallgatók az iskolai munka során.

Interjúink elkészítéséhez az Irving Seidman által kidolgozott fenomenológiai mélyinterjút alkalmaztuk.²⁴ Az interjú e típusa a kikerdezős élettörténet-kutatás és a fókuszált mélyinterjú kombinációjaként értelmezhető. A kiválasztott adatgyűjtési technika a pedagógusok nézetein és személyes tapasztalatain túl lehetővé teszi ezek kontextusának, mélyebb összefüggéseinek megismerését.

A félig struktúrált interjúk felvételéhez készült interjúvázlatunk a jelenlegi elemzést meghaladó tematikát ölelt fel, kérdéseink szempontjából a következő főbb témaköröket tekintettük relevánsnak: mentori feladatok az iskolában; mentori szerep jellemzői; pedagógusképzés.

Az interjúkat egy egyetemi módszertani kurzus keretében, elméleti és gyakorlati felkészítést követően szociológia szakos hallgatók vették fel 2008 novemberében. A vizsgálatban részt vevő hallgatók fejenként egy interjút készítettek el, melyet később a rögzített hanganyag alapján, előzetesen egyeztetett szabályok szerint írtak át szöveggé. Az interjúk időtartama – módszertani utasításoknak megfelelően – átlagosan 90 perc volt. Az interjú elkészült minden tanárjelölttel, aki a

²³ A 2008/2009. tanévben a Hallgatói Mentorprogram a hatékony deszegregációs programot megvalósító Hódmezővásárhely MJV három általános iskolájára (összesen négy feladatellátási helyre) is kiterjesztette működését, a mentorhallgatók létszáma pedig 40 főre emelkedett.

²⁴ Seidman, I., *Az interjú mint kvalitatív kutatási módszer* (Budapest: Műszaki Könyvkiadó, 2002)

kutatás időszakában Szegeden tartózkodott, így összesen 25 beszélgetésen alapul az elemzésünk.

EREDMÉNYEK

A mentorhallgatók osztálytermi tevékenységéről elmondható, hogy meghatározó mértékben függtek az adott befogadó iskola vezetőjének és mentortanárnak az attitűdjétől, bizalmától, szakmai-módszertani kultúrájától, valamint az adott iskolai éthosztól. Az alapfeladatok – egyéni fejlesztés, korrepetálás – ellátása sem volt egy- séges, hiszen néhány iskolában elsősorban a tanórákon, más intézményekben pedig kizárólag a délután folyamán engedélyezték az intézményvezetők a mentorálást.

A kötelező tevékenységek teljesítésén túl az iskolák többségében, elsősorban a mentorhallgatók kreativitásának és elkötelezettségének köszönhetően, többletfe- ladatokat is vállaltak a hallgatók, melyeket az 1. táblázatban foglaltunk össze.

1. táblázat. Korrepetálást, egyéni fejlesztést meghaladó mentorhallgatói tevékenységek

<i>Tevékenységcsoportok</i>	<i>Konkrét feladatok</i>
<i>Szociális integrációt támogató tevékenységek</i>	<ul style="list-style-type: none"> - integrált körülmények között szervezett heti rendszerességű kreatív szakkör, játszóház - integrált körülmények között szervezett vetélkedők - projektnapok - kézműves foglalkozások - készségfejlesztő foglalkozások - ünnepekre való felkészítés - film klub - könyvtárlátogatás
<i>Mentori kapcsolatot megalapozó, szabadidő hasznos eltöltését támogató tevékenységek</i>	<ul style="list-style-type: none"> - kirándulás a Vadasparkba - játszótéri foglalkozás - sporttevékenységek (pl. korcsolyázás, kosárlabda, futball) - mozi - városnézés - családlátogatás, kapcsolattartás a szülőkkel
<i>Az iskola munkáját támogató oktatási tevékenységek</i>	<ul style="list-style-type: none"> - duálóra (kéttanítós modell alkalmazása) - helyettesítés tanórán - felkészítés megyei és országos matematika versenyre (mentorált tanuló is tagja volt az iskolai csapatnak) - dolgozatok javítása - napközis foglalkozások támogatása - ügyelet az udvaron - képességfelmérés

<i>Tevékenységcsoportok</i>	<i>Konkrét feladatok</i>
<i>Az iskola munkáját támogató szabadidős tevékenységek</i>	<ul style="list-style-type: none"> - iskolai rendezvényeken, ünnepeken való részvétel - sporttevékenységeken való részvétel (pl. edzés lebonyolítása heti rendszerességgel, bíraskodás versenyeken) - társastánc tanítása - tanösvényen szervezett hétfégi program lebonyolítása - színházi előadás megtekintése - részvétel osztálykiránduláson kísérőtanárként - kiállítások látogatása
<i>Az iskola munkáját támogató egyéb tevékenységek</i>	<ul style="list-style-type: none"> - ebédeltetés - részvétel a tantestületi értekezleten - kíséret logopédiai vizsgálatra

A pedagógusképzéssel és a pályakezdő pedagógusok gyakorlati nehézségeivel kapcsán nagyon egységes véleményt fogalmaztak meg interjúalanyaink, a tanári pálya professzionalitásával kapcsolatban markáns álláspontjuk: maga a tanári mesterség tanulható szakma, de affinitás, elhivatottság szükséges a magas szintű, eredményes műveléséhez, és a kiegészítő elkerüléséhez. Többen hangsúlyozták azt is, hogy ebben a szakmában az élethosszig tartó tanulás szükségességének internalizálása kiemelten fontos. Az egységes véleményt feltehetően az is megerősítette, hogy az integráló iskolák pedagógusai körében egyes esetekben megtapasztalták az általuk mentorált tanulókkal szembeni érdektelenséget, előítéletes gondolkodást, illetve a tanárok egy részének fásultságát.

A pedagógusképzésről kritikusan nyilatkoztak a mentorhallgatók. Elismerték a képzés elméleti megalapozottságát, de a gyakorlati lehetőségeket aránytalanul kevésnek tartották. Ez abban is megmutatkozott, hogy úgy érezték eszköztelenül, módszertani tudás nélkül kell kimenniük az iskolákba. Az interjúk egyik kiemelkedően fontos tapasztalata éppen az volt, hogy motivált, kiemelkedő képességű, zömében a diplomájuk megszerzése előtt álló hallgatók is sokszerűen élték meg a szakmai kihívás, felelősségvállalás terhét. Bár a program vezetői heti rendszerességgel konzultáltak a mentorhallgatókkal, ők jelentősen több módszertani támogatást és irányítást igényeltek volna.

A tanárképzéssel kapcsolatos kritikájuk másik tipikus eleme a gyakorlótanítósok rendszerének hiányosságairól szólt. A szakirodalomban megfogalmazott véleményekhez hasonlóan úgy látták, hogy az egyetemi gyakorlóiskolák olyan erősen szelektáltak „elitiskolák”, ahol egyszerűen nem a valós társadalmi helyzetnek megfelelő körülményekkel, oktatási-nevelési szituációkkal találkozhatnak.

Az interjúalanyok kihangsúlyozták, hogy tanárrá fejlődésükben előrelépést jelentett a Hallgatói Mentorprogramban való részvétele; és a mentorálás gyakorlatának opcionális vagy kötelező hatályú kiterjesztése a pedagógusképzésre, generális szinten is kezelné mindkét felvetett problémát. Egyik interjúalany így összegezte ezzel kapcsolatos véleményét:

„Sokkal gyakorlatiasabbá tenném a képzést. Elméletből már nagyon sok mindent tudunk. Fontosak a módszerek, hogy kipróbáld magad, egy csoportmunkát, egy órát hogyan lehet megtartani. /.../ Mindenkit elküldenék egy kicsit mentorkodni. A hallgató nagyon sokat változna, eldönthetné, hogy tényleg akarja-e?! Lehet, hogy soha nem gondolná, hogy ilyen problémák vannak. Én se gondoltam volna. Fontos, hogy gyerekek közelébe legyenek, hogy tényleg megismerjék őket!”

A felvetett nehézségekre a program vezetői is reagáltak az első év hatáselemzését követően, a második tanév során jelentősen több csapatépítő foglalkozást szerveztek a mentorhallgatók számára annak érdekében, hogy közösségük megerősödjön, és egy erősebb hálózat kialakításával nagyobb mértékben működjenek együtt, támogassák egymást a hallgatók. 30 órás, akkreditált „tevékenységközpontú pedagógiák” tréning megszervezésével pedig a módszertani eszközeiket bővíthették. Ezen fejlesztések következményeként a mentorhallgatók jelentős része kvázi szakmai műhellyé szerveződött, vagyis szinergens hatás jelentkezett.

Az interjúk során minden hallgató beszámolt arról, hogyan alakította célkitűzéseit, illetve személyiségét a Hallgatói Mentorprogramban való részvétele. Mindenképpen át kellett gondolniuk önreflexív módon, hogy valóban a pedagógusi hivatást fogják választani. Nem minden esetben szilárdult meg a választásuk, volt olyan hallgató, aki úgy vélte a tapasztalatok alapján, hogy a jelenlegi formális oktatási rendszerben nem tudna kiteljesedni. A személyiségük alakulásával kapcsolatban meglepően egységesen gondolkodtak: a „türelem” és a „nyitottság” fogalmakat minden adatközlő beleszötte válaszaiba – ahogy az alábbi interjúrészlet is mutatja.

„Amikor belevágtam, én azt hittem, hogy egy nagyon toleráns ember vagyok, de rájöttem, hogy nem. /.../ Sok olyan dolog volt, amin nyelni kellett egyet és azt mondani, hogy igen, ők kicsik, nekik ilyen a hátterük, nem tudják még, hogy minek milyen következménye van, vagy hogy ők megbántanak bennünket. Igazából sokkal türelmesebb lettem, alkalmazkodó képesebb, elfogadóbb, úgy gondolom.”

Ezen felismerésnek megfelelően a mentorhallgatók törekedtek egy pedagógus-diák viszonyon túlmutató, elmélyültebb kapcsolatot kialakítani a gyerekekkel:

„A cél az az lett volna, hogy inkább a barátaik legyünk, vagy ilyen életmentoraik. Ne a tanárt lássák bennünk, hanem azt, akihez fordulhatnak, akivel megoszthatnak dolgokat.”

A kudarcok közül a mentorált tanulók együttműködésének esetleges hiányát, vagy inkorrektységüket tudták a legnehezebben feldolgozni. Ezen nehézségek jelentős része is kezelhető lett volna véleményük szerint, ha több időt tudtak volna szánni a mentori feladataik ellátására, ám ez az adott keretek között nem tűnt számukra megoldhatónak, többen így is háttérbe szorították egyéb feladataikat a mentorálás érdekében. A mentorhallgatók többsége egyértelműen kijelentette: a program során szerzett tapasztalataik, referenciáik és személyes élményeik miatt hasznos döntésnek értékeli a Hallgatói Mentorprogramban való részvételüket.

„Tudod vannak olyanok, hogy délután lenne pár szabad órád, de éppen úgy van, hogy annak a gyerekeknek valamilyen programja van az iskolában délután, és

akkor van valami buli, csak bemész, meglátogatod, megnézed, hogy viselkedik az ereszedelahajamban. /.../ Igazából, ha szabadidőm van, akkor nem hazamegyek, hanem odamegyek. Az estéim szabadok, de hát most már lehet, hogy az se, mert el akarom vinni a Tomikát capoeirázni, mert nagyon, nagyon, nagyon jó mozgása van a gyerekeknek. /.../ Nekem az volt a legnagyobb elismerés, hogy a kisgyerek elhívott anyák napjára! Mondom, teljesen hihetetlen, hogy ilyet megcsinált! Még mindig meg van az anyák napi ajándékom, nagyon aranyos volt. „

ÖSSZEGRZÉS

Nem kétséges, hogy a hátrányos helyzetű, illetve sajátos nevelési igényű tanulók hátrányainak enyhítése, integrációja oktatási rendszerünk központi problémái közé sorolható. Bár e témák beemelése a tanárképzésbe elkezdődött, az ehhez köthető gyakorlati tevékenységekről eddig kevés szó esett.

Kezdeményezésünk lehetővé teszi a hazai oktatás egyik legégetőbb problémájának megjelenítését a pedagógusképzésben, nemcsak elméleti síkon, de gyakorlati alapon is. A gyakorlati képzés kidolgozásához, illetve a remélt változások megismeréséhez nyilvánvalóan átfogóbb kutatásra van szükség, az első évet követő interjúk ennek megalapozásában, illetve a lehetőségek bemutatásában lehetnek segítségünkre.

Interjúink szerint a pedagógusjelöltek fejlődése szempontjából értékesek lehetnek a hasonló hátránykompenzáló kezdeményezések, illetve ezek elemeinek integrálása a gyakorlati képzésbe. A válaszok alapján kiemelhető, hogy ha a hallgatók számára felelősséggel járó helyzeteket kínálunk fel, akkor az elköteleződés, a befektetett energia és ennek következményeként az önreflektív szemlélet erősödik.

IRODALOM

- BABARCZY ESZTER (2005. 12. 12.): A szegénységnek nincs rovata. Népszabadság, 16.
- BALASSA KATALIN (1998): *Iskolai kísérlet a vezetőtanári munka és a tanítási gyakorlat tartalmi megújítására. Magyar Pedagógia*, 98. 3. sz. 169-186.
- BERÉNYI ESZTER–BERKOVITS BALÁZS–ERŐSS GÁBOR (2008, szerk.): *Iskolarend. Kiváltság és különbségtétel a közoktatásban*. Gondolat, Budapest.
- CSAPÓ BENŐ (2002): Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályzatok? In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 45–90.
- CSAPÓ BENŐ–FAZEKAS KÁROLY–KERTESI GÁBOR–KÖLLŐ JÁNOS–VARGA JÚLIA (2006): A foglalkoztatás növelése nem lehetséges a közoktatás átfogó megújítása nélkül. Élet és Irodalom, november 17. 8.
- DUDÁS MARGIT (2000): A *pályaszocializáció* segítségének lehetőségei a tanárképzés kezdeti szakaszán. *Pedagógusképzés*. 27. 1-2. 84-99.

- ECCLES, J. S.—TEMPLETON, J. (2002): Extracurricular and other after-school activities for youth. *Review of Education*, 26. 1. sz. 113–180.
- FEJES JÓZSEF BALÁZS (2005): Roma tanulók motivációját befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, 15. 11. sz. 3–13.
- FEJES JÓZSEF BALÁZS—JÓZSA KRISZTIÁN (2005): A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, 105. 2. sz. 85–105.
- FEJES JÓZSEF BALÁZS—JÓZSA KRISZTIÁN (2007): Az iskolai eredményesség és a tanulási motiváció kulturális jellemzői. Roma és többségi tanulók összehasonlítása. *Iskolakultúra*, 17. 6–7. sz. 83–96.
- FEJES JÓZSEF BALÁZS—SZÜCS NORBERT (2009): Hallgatói Mentorprogram. A szegedi deszegregációt támogató pilot program első évének tapasztalatai. *Új Pedagógiai Szemle*, 59. 2. sz. 61–75.
- FEJES JÓZSEF BALÁZS—KASIK LÁSZLÓ—KINYÓ LÁSZLÓ (2009): Bevezetés a mentorálás kutatásába. *Iskolakultúra*, 19. 5–6. sz. 53–67.
- FELDMAN, A. F.—MATJASKO, J. L. (2005): The role of school-based extracurricular activities in adolescent development: a comprehensive review and future directions. *Review of Educational Research*, 75. 2. sz. 159–210.
- GÉCZI JÁNOS—HUSZÁR ZSUZSANNA—SRAMÓ ANDRÁS—MRÁZIK JULIANNA (2002): A romákkal kapcsolatos beállítódás vizsgálata tanárjelöltek körében. *Magyar Pedagógia*, 102. 1. sz. 31–62. •
- GYÖRGYINÉ KONCZ JUDIT (2006): Reflektív gondolkodásra nevelés a tanítóképzésben. In: Kopp Erika (szerk.): *A pedagógusképzés megújítása*. Gondolat, Budapest. 39–55.
- HAVAS GÁBOR (2008): Esélyegyenlőség, deszegregáció. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest. 121–138.
- JÓZSA KRISZTIÁN—NAGY LÁSZLÓNÉ—ZSOLNAI ANIKÓ (2001): Lépések egy gyakorlatorientált tanárképzés irányába. *Új Pedagógiai Szemle*, 51. 6. sz. 25–32.
- KERTESI GÁBOR—KÉZDI GÁBOR (2005): Általános iskolai szegregáció. Okok és következmények. In: *Kertesi Gábor (szerk.): A társadalom peremén*. Osiris Kiadó, Budapest. 317–376.
- KERÜLŐ JUDIT (2008): Az integráció és szegregáció kérdése egy iskolabezárás kapcsán. *Új Pedagógiai Szemle*, 58. 2. sz. 12–29.
- KERÜLŐ JUDIT—MAYER JÓZSEF (2008): Méltányosság – befogadás. In: Krémó Anita (szerk.): *Oktatás és képzés 2010. Műhelybeszélgetések 2007*. Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest. 54–74.
- KÉZDI GÁBOR—SURÁNYI ÉVA (2008): *Egy sikeres iskolai integrációs program tapasztalatai*. Educatio, Budapest.
- NAGY JUDIT (2008): Önkormányzati szerepvállalás az integrációs folyamat megvalósításában. In: Nagy Judit (szerk.): *Kéz a kézben. A hódmezővásárhelyi modell, egy lehetséges válasz a XXI. század közoktatási kihívásaira*. Commitment

- Köznevelési Kht., Hódmezővásárhely. 15-41.
- NAGY JUDIT–SZÜCS NORBERT (2007): A „Hódmezővásárhelyi Modell” (Az oktatási struktúra átalakítása a hátrányos helyzetű csoportok iskolai sikeressége érdekében). Háló: a Szociális Szakmai Szövetség hírlevele, 13. 9. sz. 11.
- NAGY MÁRIA (2002): Cigány tanulók az iskolában. A tanárok beszélnek. *Magyar Pedagógia*, 102. 3. sz. 301-331.
- OECD (2001): *Knowledge and skills for life. First result of OECD Program for International student assesment (PISA)*. OECD, Párizs.
- OECD (2004): *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003*. OECD, Párizs.
- OECD (2007): *PISA 2006. Science competencies for tomorrow's word. Volume 1: Analyses*. OECD, Párizs.
- PAPP GABRIELLA (2008): Az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek integrált oktatása, nevelése hazánkban. In: Szabó Ákosné (szerk.): *Tanulmányok a tanulásban akadályozottak pedagógiája és határtudományai köréből*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest. 215-224.
- SEIDMAN, I. (2002): *Az interjú mint kvalitatív kutatási módszer*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- SZABÓ DIÁNA (2008): Integrált diákok mentorálása. *Fejlesztő Pedagógia*, 19. 6. sz. 77-82.
- SZÜCS NORBERT (2008): Méltányos és gazdaságos. A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók integrációjának szükségessége. In: Nagy Judit (szerk.): *A hódmezővásárhelyi modell, egy lehetséges válasz a XXI. századi közoktatás kihívásaira*. Commitment Köznevelés Kht., 5-15.